

Odgojne znanosti
Vol. 11, br. 2, 2009, str. 67-84
Izvorni znanstveni članak

UČINKOVITOST VOĐENJA U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Anđelka Peko, Vesnica Mlinarević i Vesna Gajger

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Osijeku

Sažetak – Promjene u školama usmjerene su na promjene organizacijsko-ga razvoja škole i na promjene pedagoškoga vođenja. To pretpostavlja logičan zahtjev za intenzivnom profesionalizacijom ravnatelja i njihovim kompetencijskim standardima. Jesu li sadašnji ravnatelji spremni odgovoriti tim zahtjevima i imaju li odgovarajuće kompetencije za učinkovito vođenje razvoja škole?

Istraživanjem smo tražili odgovore na prethodna pitanja. U radu se istražuje kako učitelji i pedagozi percipiraju kvalitetu vođenja škola, te propituje hipoteza o povezanosti između varijabli: vođenja, školskoga ozračja, organizacijske učinkovitosti i zadovoljstva poslom. Empirijsko je istraživanje provedeno na uzorku od 265 ispitanika: 85 stručnih suradnika – pedagoga i 180 učitelja iz 48 osnovnih škola na području istočne Hrvatske. U istraživanju je primijenjen instrument koji je sadržavao četiri skale: Skalu za procjenu učinkovitosti vođenja, Skalu za procjenu školskog ozračja, Skala za procjenu organizacijske učinkovitosti škole i jedno pitanje za procjenu zadovoljstva odnosima i poslom u školi.

S obzirom na dobivene rezultate, analizira se postojeći sustav osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja i predlažu rješenja za nove modele obrazovanja u području obrazovnog i pedagoškog vođenja.

Ključne riječi: vođenje, osnovna škola, školski ravnatelj

Uvod

Danas svijet rada dobiva nove dimenzije u kojima je glavni pokretač razvoja akumulacija znanja (Staničić, 2007). Suvremene škole, stoga, trebaju biti predvodnice na putu u «društvo znanja», a istodobno se sporo transformiraju. Niz analiza (Mijatović, 2002; Strugar, 2002; Vican i sur. 2007) upućuje na slabosti te se predlažu poboljšanja zbog kojih je posljednjih godina pokrenut proces intenzivnijih promjena obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Organizacija za ekonomski razvoj (Organization for economic cooperation and development – OECD) 2001. godine analizirala je hrvatsko školstvo. Analiza je pokazala da je hrvatski školski sustav centraliziran u području financiranja, upravljanja, određivanja i primjene kurikula, dok je decentraliziran u području evaluaci-

je kvalitete rada (OECD, 2001). Promjene u hrvatskom školstvu zapravo idu u smjeru usklađivanja hrvatskog školskog sustava sa školskim sustavima zemalja Europske Unije, i to povećanja decentralizacije, jačanja školske autonomije, uvođenja obrazovnih standarda i sustavnog vanjskog vrjednovanja obrazovanja.

Kvaliteta škole u većoj mjeri postaje ovisna o upravi, osobito o ravnatelju, njegovoj osposobljenosti za organizaciju rada škole (menadžment), njegovu stručno-pedagoškom vođenju, značajkama njegove osobnosti te drugim potencijalima. U takvim se okolnostima odgovornost za kvalitetu i učinkovitost prenosi na škole, a osobito na ravnatelje koji vode škole. Izravna posljedica takva koncepta jest sve istaknutija menadžerska uloga ravnatelja. Da bi uspješno ostvario rukovodne funkcije u administrativnom i pedagoškom području rada škole, ravnatelj mora imati odgovarajuće kompetencije. To pretpostavlja logičan zahtjev za intenzivnom profesionalizacijom ravnatelja i kompetencijskim standardima (Staničić, 2007). Kompetencijske standarde trebaju zadovoljavati sadašnji i budući ravnatelji u većini europskih zemalja. Oni uključuju bogat inventar znanja, sposobnosti, vještina i vrijednosti koje svaki ravnatelj treba posjedovati da bi uspješno ostvario ciljeve, zadaće i program škole. Standardi se okvirno utvrđuju na nacionalnoj razini i predstavljaju osnovu za osposobljavanje, praćenje i vrjednovanje ravnatelja. Sukladno standardima ravnateljskih kompetencija koje su postavile mnoge države, i u Hrvatskoj je provedeno istraživanje kompetencijskog profila ravnatelja. Staničić (2000) na temelju provedenih teorijskih i empirijskih istraživanja utvrđuje model kompetencijskog profila ravnatelja konstruiran od pet ključnih kompetencija (osobnih, stručnih, razvojnih, socijalnih i akcijskih kompetencija) koje su se pokazale vrlo važnima za uspješno rukovođenje školom. Za ravnatelje se kao najvažnija pokazala razvojna kompetencija (umijeće razvojnog djelovanja u dinamici odgojno-obrazovnog procesa), u okviru koje su se kreiranje vizije razvoja škole i uvođenje inovacija pokazale kao najvažnije sposobnosti. Slijedi socijalna kompetencija koja do izražaja dolazi u umijeću rada s ljudima, sposobnosti motiviranja školskog osoblja i sposobnosti rješavanja sukoba i nesporazuma koji se pojavljuju u radu. U istraživanju su se pokazale podjednako važnima za uspješnog ravnatelja osobna, stručna i akcijska kompetencija. Na osnovi rezultata istraživanja Staničić (2000) navodi kako bi se uspješan ravnatelj pojednostavljeno mogao opisati kao osoba koja ima jasnu viziju i trajno uvodi pozitivne promjene radi ostvarenja vizije. On zna raditi s ljudima i uspješno rješavati sukobe koji ometaju ostvarenje školskog programa. Uz to je iskren, ima povjerenja u svoje ljude i intenzivno je predan radu. Nadalje, ravnatelj škole dobro poznaje načela odvijanja odgojno-obrazovnog procesa u cjelini te didaktička načela nastave kao temeljnog segmenta odgojno-obrazovnog procesa. Napokon, uspješan ravnatelj škole otvoren je za suradnju s ljudima i u stanju je osigurati optimalne stručne i radne uvjete. U ulozi ravnatelja posebno se naglašava pedagoška komponenta. Pedagoško se vođenje temelji na dijalogu,

ne na monologu (Evans, 1999; Macneill i sur., 2005). Voditelj se usmjerava na poticanje kritičkoga mišljenja i mora biti «glavni učenik» (Day i Harris, 2008).

Dosadašnja istraživanja rukovođenja i vođenja škole odvijala su se u nekoliko smjerova, ovisno o tome koja su polazišta u objašnjavanju funkcije vođenja zastupali njihovi autori. Prvotna su istraživanja (Adair, 1984, prema Armstrong, 2001) bila usmjerena na otkrivanje osobina i karakteristika ličnosti rukovoditelja. Druga su istraživanja (Likert, 1967; Fiedler, 1963; Hous i Aditya, 1997; Elmore, 2000; Fink i Resnick, 2001) više usmjerena na strategije, koncepcije i modele vođenja. Treća su, pak, istraživanja (Hoyle i sur., 1998; Staničić, 2000; Chin i sur., 2001; Goleman i sur., 2002; Bueno i Tubbs, 2004; Jokinen, 2005; Pagon i sur., 2008) usmjerena na analiziranje kompetencija potrebnih za vođenje. Bez obzira na pristup sva istraživanja naglašavaju značenje pedagoških čimbenika za učinkovitost i kvalitetu odgojno-obrazovne djelatnosti, a izrazito značenje imaju i za funkcije vođenja. Rezultati istraživanja provedenih i u Hrvatskoj (Staničić, 2003; Hitrec i Blankov, 2005; Stilin, 2005; Pužić, 2006) pokazali su visoku razinu važnosti navedenih kompetencija te njihovu međusobnu povezanost i uvjetovanost.

Zapravo, ravnatelji ostvaruju zadaće u tri područja: nacionalnom školskom sustavu, školi kao organizaciji i pedagoškoj instituciji te primjeni menadžmenta u vođenju i radu (Puškar, 2006). Sadržaje nacionalnog školskog sustava trebaju upoznati, školu kao organizaciju i pedagošku instituciju trebaju razumjeti, dok menadžment i vođenje u školi ravnatelji trebaju znati primjenjivati. Za takve zadaće potreban je i odgovarajući sustav izbora, osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja.

Na potrebu osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja upućuju, osim rezultata znanstvenih istraživanja o važnosti kompetencija ravnatelja (Staničić, 2002; Domović, 2003; Pužić, 2006), i statistički podaci (šk. godine. 2004./'05.)¹ o strukturi ravnatelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

U 828 osnovnih škola s redovnom nastavom radi isto toliko ravnatelja. Od tog broja njih 15 (2%) ima znanstveni stupanj magistra znanosti, 384 (46%) ima visoku stručnu spremu, 427 (52%) višu, a 2 (0,24%) srednju stručnu spremu. Starost ravnatelja osnovnih škola kreće se od 26 do 66 (i više) godina. Najveći broj ravnatelja je u dobi između 50 i 60 godina (44%). Radno iskustvo ravnatelja osnovnih škola kreće se od 5 do 40 i više godina. Gotovo 50% ravnatelja ima radno iskustvo između 30 i 40 godina. U zvanju su napredovala 84 ravnatelja osnovnih škola od čega 31 (3,7% od ukupnog broja) u zvanje mentora, a 53 (6,4% od ukupnog broja) u zvanje ravnatelja savjetnika.

¹ Podaci iz baze podataka Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa o zaposlenicima u osnovnim i srednjim školama te dječjim domovima u Republici Hrvatskoj sa stanjem u svibnju/lipnju 2005. godine objavljeni su u školskom priručniku 2004./'05. Zagreb, Znamen, str. 159-177.

Posljednja analiza stručnog usavršavanja ravnatelja, objavljena u okviru projekta Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (IDIZ, 2004), pokazala je brojne slabosti u izboru i sustavu usavršavanja. Dosadašnji sustav stručnog usavršavanja nije dovoljno osmišljen i svrhovit, ne odgovara stvarnim obrazovnim potrebama ravnatelja. Traži se veći angažman različitih institucija i stručnjaka za pojedine teme. Programi i sadržaji stručnog usavršavanja pretjerano naglašavaju normativno (propise i naputke), a zapostavljaju stručno-pedagoška znanja i rad s ljudima. Upravna podrška razvijena je na štetu istraživačke i razvojne (Staničić, 2004). Evidentno je kako administrativna uloga prevladava stručno-pedagošku. S autonomijom škole raste odgovornost ravnatelja za vrsnoću ljudskog potencijala, pa je potrebno njihovo osposobljavanje u tom području (Peko i sur., 2008).

Prema uspješnom školskom vođenju

Škola je dio golemog i složenog sustava čije djelovanje usklađuje državna prosvjetna uprava. Potrebno je stalno osmišljavanje, usmjeravanje i praćenje ostvarivanja nacionalnih interesa u odgoju i obrazovanju (Resman, 2001; Staničić, 2006). U posljednjem je desetljeću u Republici Hrvatskoj prisutno kontinuirano mijenjanje obrazovanja (2002., 2005., 2007.), a promjene je iniciralo Ministarstvo koje je i osnivač obrazovnih ustanova. Prijedlog promjena u rukovođenju školom koje je načinilo Ministarstvo prosvjete i športa 2002. godine imao je tendenciju uvođenja takva načina rukovođenja koji će unapređivati kvalitetu obrazovanja. Promjene su trebale obuhvaćati i način izbora ravnatelja, njihovo osposobljavanje, usavršavanje i vrednovanje rada. Osim manjih pomaka u stručnom usavršavanju ravnatelja, do danas je sve ostalo na dobrim namjerama. Tek Planom razvoja sustava odgoja i obrazovanja od 2005. do 2010., koji je izradilo isto ministarstvo, predviđaju se određene aktivnosti usmjerene na upravljanje i rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama. U Planu je posebna pozornost usmjerena ravnateljima. Navodi se kako ravnatelji moraju postati nositelji promjena, vođe, osiguravatelji sredstava, materijalnih poboljšanja, inovatori, te u skladu s time, trebaju razviti dobre komunikacijske vještine. Povećanjem upravljačkih sposobnosti ravnatelja, unaprijedit će se upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom. Planom je bilo predviđeno kako će se do 2008. godine ne samo razviti već i primijeniti nacionalna strategija i sustav za rukovođenje školama.

Planira se kako će se do 2010. godine postići da 10% ravnatelja u dječjim vrtićima, 50% ravnatelja u osnovnim školama i 75% u srednjim školama ima završen minimalni stupanj osposobljenosti za rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom. Predviđa se također i uvođenje dopusnice (licence) za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Ministarstvo znanosti i obrazovanja stoga je predložilo osnivanje radne skupine i institucije za provedbu programa osposobljavanja ravnatelja u Republici Hrvatskoj.

Postoje specifičnosti bitne za određivanje programa osposobljavanja, osim funkcija vođenja i područja rada škole iz kojih se izvode odgovarajuće kompetencije, to su: obrazovne potrebe za svakog pojedinog ravnatelja (prvi ili drugi mandat, završeno temeljno obrazovanje), poznavanje vizije cilja i zadaće ostvarivanja programa, nove spoznaje u znanstvenim disciplinama, osobito pedagogiji, psihologiji te didaktici i metodologiji, informatici, menadžmentu, ekonomiji i sl., te posebni ciljevi koji proističu iz naravi uloge voditelja odgojno-obrazovne ustanove. Njegove stručno-pedagoške kompetencije čine ga operativcem /praktičarom koji promišlja i planira o načinu rada, reducira rutinske aktivnosti, dobar je model i povećava fleksibilnost i kreativnost nastavnika i učitelja, uz općenito, kvalitetu življenja u školi.

Dosadašnje instruktivno vođenje (nadzor ravnatelja kritički fokusiran na rad nastavnika i njihov utjecaj na razvoj učenika) polako se zamjenjuje transformacijskim, suradničkim, timskim (promjena odnosa moći “odozdo prema gore”). Ravnatelj stvara partnerske i prijateljske odnose s nastavnicima, učiteljima i roditeljima i treba stvarati motivirajuće ozračje koje regenerira novu, pozitivnu sinergiju (Staničić, 2007). Stoga su uz ravnateljeve stručne kompetencije važne njegove socijalne i komunikacijske kompetencije, optimizam i vizija za stvaranje zajedničke misije škole. Ravnatelj tako promiče sposobnost drugih u zajednici učenja (kako bi utjecali na kvalitetu kurikula i nastave). Rezultati istraživanja (Bogler, 2001; Fullan, 2002; prema Hallinger, 2003) potvrđuju da transformacijsko vodstvo ravnatelja utječe na nastavničku percepciju uvjeta u školi, na njihovu spremnost na promjene i permanentno stručno usavršavanje, ali i na to da se u praksi pojedini nastavnici opiru sudjelovanju u zajedničkom vodstvu škole. Transformacijsko vođenje stvara uvjete u kojima je moguće povećati predanost poslu i samomotivaciji nastavnika, bez specifičnih direktiva “odozgo”. Poboljšava se komunikacija i razvija se proces zajedničkog donošenja odluka. Dalin (1998) navodi kako je u takvu vođenju dominantna ravnateljeva uloga usmjerena osiguranju materijalnih uvjeta nužnih za kontinuirano unapređivanje nastavnog procesa kroz administrativno-organizacijske poslove (*chief leading professional role*) i stručno-pedagoško vođenje škole (*chief executive role*). Međutim, rezultati istraživanja Puzić (2006) na uzorku od 120 ravnatelja u 121 osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj o procjeni profesionalnog rada ravnatelja pokazuju da su ravnatelji usmjereni ponajprije na osiguranje materijalnih i organizacijskih osnova za djelovanje škole (60,42%), dok su stručno-pedagoški poslovi manje zastupljeni (39,61%).

O ravnateljevim kompetencijama ovise mnogi rezultati škole i postignuća učenika. Škola danas djeluje u složenijim društvenim uvjetima koji sve više otežavaju ostvarivanje odgojnih i obrazovnih zadaća. Odgovornost ravnatelja za ostvarene rezultate u školi osobito se ističe nakon međunarodnog ispitivanja i uspoređivanja znanja i sposobnosti učenika (<http://dokumenti.nevvo.hr/PISA/PISA/-kompetencije.dpf>). U takvoj konstelaciji ravnatelj treba pronaći načine

vođenja koji će školu afirmirati, ne samo kao mjesto učenja i poučavanja nego i kao organizaciju koja trajno uči (*New School Management Approaches*, 2001).

Važnost rukovođenja u ostvarivanju takve škole je neupitna. Istraživanja o učinkovitim školama ističu kao ključnu ulogu ravnatelja u školskoj uspješnosti (Anderson, 1991; Foster i Hilaire, 2003; Leithwood i sur., 2004; Mulford, 2003; 2006). Međutim, rezultati istraživanja Bossert i sur. (1982) te Domović (2003) upućuju na zaključak kako rukovođenje školom ne djeluje izravno na percepciju učinkovitosti, već je prisutan neizravni utjecaj upravljanja kroz djelovanje na ozračje u cjelini. Bez obzira radi li se o izravnoj ili neizravnoj povezanosti vođenja i učinkovitosti škole, većina istraživača učinkovitih škola smatra da je ravnatelj ključni čimbenik kvalitete i same učinkovitosti škole. U učinkovitoj školi je prisutno primjenjivanje novih ideja, suvremene organiziranosti škole i posebno nastavnoga procesa uz zahtjev za razvijanjem odgovornosti svakoga djelatnika. Često suvremeno poimanje škole, vrjednovanje uspjeha škole i reforme/promjene i znanstveno-tehnološki napredak uopće, dovodi do narušenih odnosa među ljudima.

Vodstvo treba izrasti iz suradnje učitelja i ravnatelja. Prvo je potrebno stvoriti odgovarajuće ozračje za upravljanje u kojem se ravnatelj i učitelji moraju upoznati s pojmom *menadžmenta*/vođenja i rezultatima dobrog vođenja za njihovu školu, učenike i njih same (Horvarth & Partner, 1996). Ostvarivanjem navedenoga, potiče se «paralelno rukovodstvo» i posebno njeguju suradnički međuljudski odnosi. Nastavničko rukovodstvo zajedno s učiteljskim, važno je za školski uspjeh (Foster i Hilaire, 2003).

Tako bi ravnatelj trebao biti odgovoran za razvoj ugodne školske klime i međuljudskih odnosa (Wahab, 2008). Paralelno rukovodstvo se određuje kao proces kojim učitelji rukovoditelji i njihovi ravnatelji sudjeluju u zajedničkim aktivnostima. Za takvo vođenje nužno je osposobljavati i poticati ravnatelje, ali i učitelje (Peko i sur., 2007). Zapravo, čimbenik koji odlučuje i determinira razliku između uspješnih i neuspješnih organizacija jest – vođenje (Smith i Piele, 1997). Kako u radu posebno propitujemo važnost i povezanost: vođenja, školskog ozračja, organizacijske učinkovitosti škole i zadovoljstva poslom, nužno ih je i pobliže odrediti.

Terminom učinkovito vođenje označavamo onaj dio vođenja koje uključuje motivaciju, komunikaciju, kreiranje vizije, vođenje razvoja, vođenje timova, poticanje profesionalnog razvoja, delegiranje ovlasti i ugled/utjecaj. Držimo kako uspješno vođenje škole pozitivno utječe na zaposlenike kako bi spremno i s entuzijazmom pridonijeli ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja.

Školskim ozračjem označavamo karakteristike školske sredine, odnosno onaj međuljudski dio školskog života koje čini širok spektar odnosa između vodstva škole, nastavnika, učenika i svih ostalih zaposlenih u školi. Ono uključuje odnos prema školi, poticanje stručnog razvitka nastavnika, načine donošenja i provođenja odluka, potporu učenicima, slobodu pri odlučivanju (Zabukovec, 1997).

Organizacijska učinkovitost škole označava školu u kojoj klimu karakterizira osjećaj predanosti poslu, odnosno u kojima se u rad ulaže veliki trud i napor. Cijene se novi pristupi, primjenjuju nove ideje, metode i postupci uz istodobno dobru organizaciju i planiranje aktivnosti. Jasno su definirana pravila ponašanja i odgovornost djelatnika u prisnim, srdačnim i neformalnim odnosima.

Zadovoljstvo poslom određujemo kao ugodno ili pozitivno emocionalno stanje koje proistječe iz procjene posla ili iskustava na poslu. Ono predstavlja subjektivni odnos glede učinkovitosti organizacije, kvalitete školskog ozračja, ali i učinkovitosti vođenja škole.

Cilj istraživanja ovoga rada jest ispitivanje stanja učinkovitosti vođenja na osnovi procjene ispitanika te istraživanje povezanosti između vođenja, školskog ozračja, opće organizacijske učinkovitosti i zadovoljstva poslom u školama istočne Hrvatske.

METODA

Sudionici

Istraživanjem je obuhvaćeno 265 sudionika. Od toga je ispitano 85 stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, defektologa), što čini 53% populacije stručnih suradnika te 180 učitelja i nastavnika, što čini 3% ukupne populacije hrvatskih učitelja. Učitelji i stručni suradnici koji čine uzorak dolaze iz 48 osnovnih škola, odnosno iz 27% svih osnovnih škola istočne Hrvatske. Starosna dob sudionika je od 30 do 60 godina, a radno im se iskustvo kreće od 10 do 30 godina. U istraživanju je sudjelovalo 230 ženskih i 35 muških sudionika.

Instrumenti

Povezanost varijabli: vođenje škole, opća organizacijska učinkovitost škole, školsko ozračje i zadovoljstvo poslom, ispitivana je posebno prilagođenim skalama. U istraživanju su upotrijebljene četiri skale: Skala za procjenu učinkovitosti vođenja, Skala za procjenu karakteristika školskog ozračja, Skala IPOE – Indeks percipirane organizacijske učinkovitosti i čestica za procjenu zadovoljstva poslom nastavnika. Te su skale radi funkcionalnosti spojene u jedan instrument.

Učinkovitost vođenja procijenjena je Skalom za procjenu učinkovitosti vođenja koja se sastojala od osam supskala. Njima su mjerene temeljne dimenzije vođenja (motivacija, komunikacija, vizija, vođenje razvoja, vođenje timova, poticanje profesionalnog razvoja, delegiranje ovlasti te ugled i utjecaj). Konačan oblik skale za ispitivanje percepcije učinkovitosti vođenja, nakon

preliminarne provjere, sadržavao je 56 tvrdnji (za svaku supskalu formirano je osam tvrdnji). Sve supskale koje procjenjuju učinkovitost vođenja, pokazale su visok stupanj pouzdanosti (od 0.64 do 0.88).

Školsko ozračje procjenjivano je Skalom za procjenu karakteristika školskog ozračja koja se sastojala od 15 tvrdnji koje se odnose na različite dimenzije ozračja: odnosa, osobnog razvoja te održavanja i promjene sustava. Koeficijent pouzdanosti (*Cronbachov alpha*) za ovu skalu iznosio je 0.89.

Organizacijska učinkovitost se procjenjivala na Skali IPOE – Indeks percipirane organizacijske učinkovitosti. Za procjenu percipirane opće organizacijske učinkovitosti škole, odnosno kao mjera subjektivnog doživljaja školske učinkovitosti, upotrijebljen je instrument *Indeks of Perceived Organizational Effectiveness* (IPOE) – koji je modificiran za uporabu u školama. Taj je instrument samo neznatno modificiran u ovom istraživanju, tako da su originalne čestice preoblikovane u skalu Likertova tipa. Koeficijent pouzdanosti tog instrumenta iznosio je 0.90.

Opće zadovoljstvo poslom nastavnika procijenjeno je na osnovi jedne čestice prezentirane u obliku pitanja na koja su ispitanici odgovarali na priloženoj skali procjene Likertova tipa, s pet verbalno opisanih skalnih točaka. Pitanje je glasilo: Razmislite o poslu koji sada obavljate, razmislite o njegovim prednostima i nedostacima, i onda procijenite koliko ste u cjelini zadovoljni svojim poslom (od vrlo sam zadovoljan/na (5) do veoma sam nezadovoljan/na (1)).

Konačan oblik cjelokupnog instrumenta sadržavao je 90 tvrdnji na skali procjene Likertova tipa koje su ispitanici procjenjivali anonimno. Ukupna vrijednost instrumenta pokazala je visok stupanj pouzdanosti (0.81) i oslonac je za prihvatljive zaključke u daljnjoj analizi.

Obrada podataka dobivenih istraživanjem uključivala je izračun osnovnih deskriptivnih pokazatelja, izračun stupnja pouzdanosti mjera s pomoću *Cronbach alpha* i izračun stupnja povezanosti mjera s pomoću Pearsonova koeficijenta korelacije.

Rezultati i rasprava

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako ispitanici percipiraju učinkovitost vođenja, školsko ozračje, organizacijsku učinkovitost škole i zadovoljstvo poslom. Također omogućavaju utvrđivanje odnosa između navedenih varijabli.

U tablici 1. prikazani su deskriptivni podatci o prosječnim vrijednostima (aritmetička sredina, mod, medijan, standardna devijacija i koeficijenti pouzdanosti skala).

Tablica 1. Osnovni deskriptivni pokazatelji svih korištenih mjera

VOĐENJE	M	Median	Mod	Frekvencija	Min.	Max.	SD	Alpha
Ugled, utjecaj	3,70	3,71	4,00	24	1,7	5,0	0,75	0.78
Profesionalni razvoj	3,65	3,75	4,25	22	1,3	5,0	0,79	0.81
Komunikacija	3,45	3,50	3,37	18	1,0	5,0	0,94	0.88
Vođenje razvoja	3,43	3,50	4,12	17	1,1	5,0	0,89	0.86
Delegiranje ovlasti	3,39	3,37	3,87	23	1,0	5,0	0,79	0.79
Vizija	3,35	3,50	3,62	19	1,0	5,0	0,90	0.88
Vođenje timova	3,33	3,37	4,00	18	1,0	5,0	0,90	0.88
Motivacija	3,28	3,25	3,25	22	1,0	4,8	0,69	0.64
ZADOVOLJSTVO POSLOM	4.10	4.00	5.00	53	1.6	5.0	0.73	-
ORGANIZACIJSKA UČINKOVITOST	3,36	3,37	3,75	18	1,0	5,0	0,85	0.90
ŠKOLSKO OZRAČJE	3,26	3,26	2,50	12	1,4	4,8	0,75	0.89

Analiza deskriptivnih pokazatelja pokazuje da je većina supskala vođenja (motivacija, vođenje timova, vizija, donošenje odluka, vođenje razvoja, komunikacija) ostvarila prosječne vrijednosti (3.28 do 3.45), kao i varijable školsko ozračje (3.26) i organizacijska učinkovitost (3.36). Neočekivano, najviša vrijednost ostvarena je na varijabli zadovoljstvo poslom (4.10).

Između osam subskala vođenja, samo su dvije ostvarile višu procjenu. To su *poticanje profesionalnog razvoja* (3.65) i stvaranje ugleda škole (3.70). Taj je rezultat očekivan s obzirom na to da je profesionalni razvoj učitelja (stručno usavršavanje) obveza svih učitelja. Stoga ne iznenađuje da su ispitanici pozitivnije doživjeli stanje u pogledu te varijable.

Pitanjima koja su se odnosila na varijablu *ugled i utjecaj* nastojali smo saznati kako ispitanici percipiraju uspješnost ravnatelja da u javnosti stvara i održava pozitivnu sliku o školi i uspostavlja dobre odnose s raznim čimbenicima izvan škole. Iz rezultata (3.70) se može zaključiti da ravnatelji uspješnije ostvaruju taj aspekt vođenja. Škole po prirodi svoje uloge imaju određeni ugled u svojim sredinama, posebno manjim, tako da je i taj rezultat očekivan.

Kvaliteta komunikacije procjenjivana je tvrdnjama koje su se odnosile na razinu tolerancije i uvažavanje različitih mišljenja, poticanje otvorene i iskrene komunikacije, dobivanje jasnih i razumljivih uputa i konstruktivno rješavanje sukoba. Rezultat percepcije tog aspekta vođenja (3.45) pokazuju kako je sustav interne komunikacije u školama na razini koja se drži osrednje poželjnom i primjerenom.

Vođenje razvoja škole i stav prema inovacijama i promjenama važno je područje djelokruga školskog voditelja. Škole trebaju biti prethodnice u promjenama i razvoju društva, a ravnatelji primjeri stručnosti i entuzijazma u vođenju. Tvrdnjama na toj skali ispitanici su procjenjivali u kojoj mjeri ravnatelji stručno i s entuzijazmom stvaraju uvjete i ulažu vrijeme i napor na uvođenju inovacija i promjena u odgojno-obrazovni rad, te potiču učitelje na unapređivanje kvalitete škole. Procjena ispitanika glede ove varijable je osrednja i iznosi 3.43. Razlog tome možemo potražiti u činjenici da hrvatske škole imaju stručnjake za razvoj i inovacije, a to su školski pedagozi i psiholozi kojima je to primarno područje djelovanja. Međutim, razvoj škole je i područje rada ravnatelja i njegov stav prema promjenama i inovacijama bitno određuje klimu koja pogoduje promjenama.

Delegiranje ovlasti predstavlja mjeru demokratičnosti vođenja. Očituje se u dopuštanju slobode, samostalnosti i uvažavanju inicijative učitelja, dostupnosti i pravodobnosti informacija, uvažavanju različitih mišljenja i prijedloga, te povjerenju prema učiteljima. Rezultati na toj supskali (3.39) upućuju na to da ravnatelji nisu u značajnijoj mjeri spremni na distribuciju svojih ovlasti s učiteljima.

Vrijednost supskala *vizija* (3.35) u pogledu razvoja škole može se povezati s prethodnim rezultatima. Vođenje je proces usmjeren prema budućnosti, a vizija predstavlja sliku poželjne budućnosti prema kojoj se usmjeravamo. Ako nemamo viziju i cilj, ako ne znamo kamo idemo, nikamo nećemo ni stići. Očito je da u našim školama još uvijek ne postoji sasvim jasna vizija o budućnosti škole. Stoga je jasnije zašto su rezultati za prethodne varijable srednjih vrijednosti. Ipak, ovo stanje može biti posljedica i razvojnih promjena u hrvatskom društvu. Proces demokratizacije, decentralizacije i povećanja autonomije koji se odvijaju u društvu, zahvatili su i škole u kojima se donedavno radilo prema uputama Ministarstva znanosti i prosvjete.

Vođenje škole u velikoj mjeri ima karakteristike *timskog vođenja*. S obzirom da se postizanje ciljeva škole ostvaruje kroz različite radne skupine (učitelji, stručni suradnici, učenici, skupine formirane za pojedine projekte i dr.), zanimalo nas je kako ispitanici percipiraju kompetencije ravnatelja za iniciranje, formiranje, poticanje, usmjeravanje i vrednovanje rada timova. Podaci govore o nižoj procjeni tih kompetencija (3.33). To može značiti da je instruktivni i transformacijski stil vođenja paralelno prisutan.

Supskalom *motivacija* nastojalo se saznati kako ispitanici percipiraju sposobnost ravnatelja da prepozna potrebe učitelja i pomaže im ostvariti ciljeve, pohvaljujući ih za dobro obavljen posao, cijeneći njihov rad i zalaganje, priznajući pravo na pogreške, stvarajući ugodno i prijateljsko ozračje i izbjegavajući nadzor i kontrolu. Najniža procjena ove dimenzije vođenja (3.28) pokazuje da se u školama ne posvećuje dovoljno pozornosti motiviranju učitelja i uvažavanju njihovih potreba. O tome bi ravnatelji trebali voditi računa. Ravnatelji

koji razumiju što motivira ljude, imaju najsnažniji „alat“ za rad s njima. Ako to razumijevanje znaju i pravilno usmjeriti, učinkovitost u vođenju i ostvarivanju vizije razvoja škole neće izostati (Staničić, 2006).

Polazimo od pretpostavke da je ozračje u određenoj mjeri determinirano načinom vođenja škole. Podatak da je ta varijabla ostvarila najniži rezultat (3.26) od svih procjenjivanih varijabli, neočekivan je i zabrinjavajući. Ako znamo da je socijalna klima jedan od najvažnijih čimbenika koji utječe na to što će se dogoditi s inovacijama koje se uvode u škole (Staničić, 1999), može se reći da ozračje u našim školama još nije značajno pogodno za promjene.

Jedno od područja koje nas je posebno zanimalo u okviru teme istraživanja jest i percepcija organizacijske učinkovitosti škole mjerena skalom IPOE, koja predstavlja subjektivnu mjeru učinkovitosti. Tvrdnjama koje su se odnosile na procjenu količine i kvalitete usluga koje nudi škola (iskorištenost postojećih resursa kojima škola raspolaže, predviđanje mogućih problema, informiranost o inovacijama, brzinu prihvatanja i prilagođavanja novim načinima rada te uspješnost djelatnika škole u suočavanju s iznenadnim krizama i smetnjama u radu), nastojalo se saznati kako ispitanici percipiraju svoju školu. Procjena te varijable sukladna je procjenama prethodnih (3.36), na osnovi čega možemo zaključiti da ispitanici doživljavaju svoje škole kao osrednje učinkovite.

Zadovoljstvo poslom također je jedan je od subjektivnih indikatora učinkovitosti škole. Različiti pristupi iz teorije organizacije navode da je zadovoljstvo poslom jedan od osnovnih kriterija za procjenu učinkovitosti i važan indikator kvalitete procesa koji se odvijaju unutar organizacije. S obzirom na prethodne rezultate očekivano je kako će i rezultat na ovoj varijabli biti nizak. Međutim, ispitanici su, usprkos tome što vođenje škole, ozračje i učinkovitost škole procjenjuju osrednjim, izrazili relativno visok stupanj zadovoljstva svojim poslom (4.10). Ponovno se pokazalo da je zadovoljstvo poslom složen konstrukt na koji djeluju brojni čimbenici i koji je više pod utjecajem intrinzične nego ekstrinzične motivacije.

Sljedeći cilj bio je usmjeren na utvrđivanje **povezanost između ispitivanih varijabli**. Rezultati prikazani u matrici interkorelacija i statistički ukazuju na tu vezu (tablica 2).

Na temelju ispitivanja stupnja povezanosti s pomoću Pearsonova koeficijenta korelacije utvrđena je statistički značajna i pozitivna povezanost svih ispitivanih varijabli.

Najviše korelacije zabilježene su između *školskog ozračja* i *supskala vođenja: vizije* (0.84), *vođenja razvoja i komunikacije* (0.81), *poticanja profesionalnog razvoja i vođenja timova* (0.78). Takvi nalazi upućuju na povezanost percepcije kvalitete školskog ozračja s percepcijom vođenja škole. Jasna svrha i cilj, otvorena i demokratska komunikacija, stručno vođenje razvoja škole i mogućnosti napredovanja i profesionalnog razvoja učitelja privlačni su i cijenjeni uvjeti rada u danom kontekstu škole. Rezultati također upućuju da škole

u kojima ravnatelji imaju *viziju* i nastoje ju prenijeti djelatnicima, djeluju pozitivno na školsko ozračje i uvjete za dobru međusobnu komunikaciju. Općenito, supskala *vizija* ostvaruje značajnu povezanost s mnogim varijablama: *organizacijska učinkovitost* (0.83), *poticanje profesionalnog razvoja* (0.82), *vođenje timova* (0.81) i *ugled* (0.80), što ukazuje da je oblikovanje vizije škole u budućnosti jedna od važnih zadaća pedagoškog vođenja škole.

Tablica 2. Povezanost svih korištenih mjera

Korištene mjere	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Motivacija	-									
2. Komunikacija	.70	-								
3. Delegiranje ovlasti	.70	.86	-							
4. Vođenje razvoja	.60	.84	.81	-						
5. Vizija	.59	.81	.77	.86	-					
6. Poticanje prof. razvoja	.59	.78	.74	.81	.82	-				
7. Vođenje timova	.50	.72	.65	.75	.81	.74	-			
8. Školsko ozračje	.64	.81	.75	.81	.84	.78	.78	-		
9. Organiz. učinkov.	.50	.70	.64	.77	.83	.73	.74	.81	-	
10. Ugled, utjecaj	.50	.72	.65	.77	.80	.72	.72	.76	.77	-
11. Zadovoljstvo poslom	.33	.44	.40	.46	.42	.42	.34	.48	.44	.47

Napomena: sve su korelacije značajne na razini $p < .05$

Zanimljivo je primijetiti visoku povezanost vrijednosti između percepcije *organizacijske učinkovitosti* i *školskog ozračja* (0.81), što potvrđuje podatke drugih istraživanja o povezanosti tih varijabli. Domović (2003) također dolazi do zaključka da najveću vrijednost u prognoziranju učinkovitosti imaju četiri aspekta klime: kolegijalna kohezija, jasnoća, orijentacija na zadatak i inovativnost, koje zajedno objašnjavaju čak 79,4% varijance opće organizacijske učinkovitosti. Dakle, na temelju određenih pokazatelja klime moguće je u znatnijoj mjeri predvidjeti kako će nastavnici procijeniti učinkovitost škole u cjelini.

Ovo istraživanje potvrdilo je i odnos organizacijske učinkovitosti i vođenja. Nalazi potvrđuju da u percepciji *organizacijske učinkovitosti* značajnu ulogu imaju i supskale *vođenja*: *vođenje razvoja* (0.77), *vođenje timova* (0.74) i *poticanje profesionalnog razvoja* (0.73). Stručnost i entuzijazam kojima ravnatelji uvode promjene i inovacije, rukovode timovima i potiču učitelje na razvoj i usavršavanje djeluju na percepciju škole kao učinkovite. S obzirom na to da su i ostale supskale vođenja i organizacijske učinkovitosti statistički značajno povezane, mogu se potvrditi nalazi drugih autora (Edmonds, 1979; Levin i Lezotte, 1990; Sammons i dr., 1995) o značaju rukovođenja u ostvarivanju

učinkovitosti škole. I istraživanje Domović (2003) potvrđuje tu hipotezu, iako njezini rezultati ne dokazuju izravnu povezanost. Naime, autorica dolazi do zaključka da rukovođenje školom na djeluje izravno na percepciju učinkovitosti, već je vjerojatniji neizravan utjecaj vođenja kroz djelovanje na ozračje u cjelini.

Kao i neka prethodna, i ovo istraživanje potvrdilo je odnos *zadovoljstva poslom i vođenja, školske učinkovitosti i školskog ozračja*. Iako je zadovoljstvo poslom ostvarilo niži stupanj povezanosti s ostalim varijablama, on je ipak statistički značajan (0.33 – 0.48). Koeficijenti povezanosti između zadovoljstva poslom i školskog ozračja (0.48), te supskala vođenja: ugled (0.47) i vođenje razvoja (0.46) ukazuju na vjerojatnost da su učitelji zadovoljniji poslom. U školi vlada ugodno i prijateljsko školsko ozračje, ako njihova škola u lokalnoj zajednici ima određeni ugled i ako svoju školu percipiraju kao ustanovu koja teži napretku i razvoju. Rezultati na toj varijabli također korespondiraju s nalazima drugih autora (Hoy i Miskel, 1991; Miskel i sur., 1979; prema: Domović, 2003) koji utvrđuju povezanost zadovoljstva poslom i školskog ozračja, ali i sugeriraju da na zadovoljstvo poslom utječu i neki drugi čimbenici (npr. neposredan rad u nastavi i razredno-nastavna klima). Niži stupanj povezanosti ostvaren između zadovoljstva poslom i supskale motivacija (0.33) potvrđuju teorijska obrazloženja prema kojima je zadovoljstvo poslom više povezano s intrinzičnim, unutarnjim izvorima zadovoljstva nego ekstrinzičnim nagradama.

Analizom odnosa između ispitivanih varijabli potvrđena je pretpostavka o njihovoj međusobnoj povezanosti. U ovom istraživanju sve su varijable ostvarile značajnu statističku povezanost. Visina koeficijenata korelacije može upućivati kako na stvarnu visoku povezanost, čime su potvrđeni i nalazi prethodno navedenih istraživanja, ali isto tako i na potrebu da se instrument primijeni u ovom istraživanju podvrgne daljnjem razvoju i ispitivanju, ponajprije faktorskoj analizi. S obzirom da smo ovo istraživanje proveli ponajprije kao preliminarno istraživanje kvalitete vođenja škola u Hrvatskoj, planiramo daljnji razvoj i usavršavanje instrumenta, te primjenu istraživanja na većem uzorku.

Zaključak i preporuke

Zaključno, vođenje, školsko ozračje, organizacijska učinkovitost i zadovoljstvo poslom predstavljaju važne konstrukte učinkovitoga vođenja u hrvatskim osnovnim školama. Evidentna je njihova međusobna povezanost. Dobivenim rezultatima koji imaju prosječne tendencije ne možemo biti zadovoljni. Bili bismo zadovoljni ovim rezultatima „da je ovo 1965.“ kako kažu Stoll i Fink (1996), ali ovo je 2009. i od škola se očekuje predvodništvo u „društvo znanja“, vođenje promjena i razvoja, posjedovanje vizije, znanja i spremnosti za promjene, a ne prosječnost.

Navedeno može predstavljati osnovu za dalja istraživanja glede učinkovitosti školskoga vođenja, koja mogu pridonijeti dugoročnom i sustavnom poboljšanju toga segmenta obrazovanja.

Rezultati istraživanja sugeriraju potrebu za sustavnom izobrazbom ravnatelja. Nužno je, dakle, osmisлити i organizirati izobrazbu ravnatelja koja bi zadovoljila zahtijevane suvremene standarde. Osposobljavanje ravnatelja treba izvoditi u okruženju u kojem se ravnatelj neće ustručavati eksperimentiranja i pogrešaka. Tijekom izobrazbe, osim tradicionalnih predavanja, nužno je rabiti suvremene nastavne oblike i strategije (terenska, projektna i istraživačka nastava te seminari, savjetovanja, okrugli stolovi, rasprave...). Valjalo bi rabiti i metode koje omogućuju neposredni doživljaj prakse u školskom okružju, kao što su: simulacija, studije slučaja i igranje uloga. Tim metodama treba dodati i one razvijene u području informacijskih i komunikacijskih tehnologija (*online* učenje, *e-learning* i sl). Iz svega navedenoga evidentno je da treba sustavno razvijati i planirati rukovođenje. Dakle, od prepoznavanja, mentorstva, izobrazbe i omogućavanja vođenja školom do razvoja sustava školskih voditelja dug je put na koji treba što prije krenuti. Program izobrazbe za školsko vođenje može se osmišljavati i dopunjavati po uzoru na druga polja, npr. na polje ekonomije.

Ravnateljima je kroz izobrazbu važno pružiti stalnu potporu. Stoga smatramo potrebnim osnivanje Obrazovnog centra za dobivanje licence ravnatelja te pokretanje specijalističkih i poslijediplomskih studija iz područja vođenja u obrazovanju.

LITERATURA

1. Anderson, M.E., (1991). Principals: How to Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America's Schools. University of Oregon, Eric Clearinghouse on Educational Management, ED 337 843.
2. Armstrong, M. (2001). Kompletan menadžerska znanja. Zagreb: M.E.P. Consult.
3. Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B., Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administrative Quarterly*, Vol. 18, No.3, 34-64.
4. Bueno, C and Tubbs, S. (2004). Identifying global leadership competencies: An exploratory study. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, September, 80-87.
5. Chin, C., Gu, J. and Tubbs, S. (2001). Developing global leadership competencies. *The Journal of Leadership Studies*, 7 (3), 20-31.
6. Dalin, P. (1998). School Development theories and strategies. London: Cassel.

7. Day, C., Harris, A.: Effective school leadership. (<http://www.ncsl.org.uk/media-416-99-effective-school-leadership.pdf>)
8. Domović, V. (2003). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: The Albert Shanker Institute. (<http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>)
10. Evans, R. (1999). The pedagogic principals. Edmonton: Qual Institute Press.
11. Fink, E. & Resnick, L. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-606.
12. Foster, R., St. Hilaire, B. (2003). Leadership for School Improvement: Principals' and Teachers' Perspectives. International Electronic Journal for Leadership in Learning, Volume 7, Number 3.
13. Fiedler, F. E. (1963). A contingency model of leadership effectiveness. Urbana: Group Effectiveness Research Laboratory, University of Illinois.
14. Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
15. Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3) 329-3.
16. Horvaarth & Partner (1996). Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied.
17. House R.J., Aditya R.N. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*, Vol.23, No 3. 409-473.
18. Hoyle, J. R., English, F. W., Steffy, B. E., (1998). Skills for Successful 21st Century School Leaders: Standards for Peak Performers. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/00000000b/80/25/f9/20.pdf
19. Hitrec, S. i Bilankov, M. (2005). Komunikacija i stilovi upravljanja u srednjoškolskih ravnateljima. *Napredak*. 146 (2), 193-204.
20. Jokinen, T. (2005). Global leadership competencies: a review and discussion. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 29, No. 3, pp. 199-216.
21. Leithwood, K., Seashore K. L., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. N.Y.: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/E3BCCFA5-A88B-45D3-8E27-B973732283C9/0/ReviewofResearchLearningFromLeadership.pdf>
22. Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York: Harper and Row.
23. Machneil, N., Cavanagh, R. F., Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on learning and teaching. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, University of Calgary Press, vol. 9, number 2.
24. Mijatović, A. (2002). *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva*. Zagreb: Hrvatski zemljopis.

25. Model obveznog školovanja – studija izvodljivosti (2004). Zagreb: Institut za društvena istraživanja. <http://www.idi.hr/cerd/publikacije/ostalo/rezultatistudije-izvodljivosti.PDF>
26. Mulford, B. (2003). The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students. Commissioned paper by the Commonwealth Department of Education Science and Training for their. Review of Teaching and Teacher Education. <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/161EEEC9-713A-40CD-9E87-2E5ACA1E19A3/1661/leadership.pdf>
27. Mulford, B. (2006). Leadership for improving the quality of secondary education: Some international developments. Leadership for Learning Research Group, Faculty of Education, University of Tasmania.
28. Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: (2006). Različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja (Biblioteka: Znanost i Društvo).
29. Organization for economic cooperation and development (2001). Thematic review of national policies for education: Croatia.
30. Pagon, M., Banutai, E., Bizjak, U. (2008). Leadership competencies for successful management: A preliminary Study Report. http://www.eupan.eu/files/repository/newsletter/slovenia/LEADERSHIP%20COMPETENCIES%20-%20summary%5B3%5D_1.doc
31. Peko, A., Gajger, V., Mlinarević, V. (2008). Leadership in Croatin Schools: The Actual Situation and Challenges, Leadership in Learning Society, Beijing, China, Pg 249-258.
32. Peko, A., Mlinarević, V., Sablić, M. (2007). Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u. U: Zbornik radova sa stručnog i znanstvenog skupa. Babić, N. (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherson State University, Kherson, Ukraine, 327-337.
33. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.– 2010. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2420>
34. Puškar, S. (2006). Hrvatsko osnovno školstvo: zakoni, pravilnici, kolektivni ugovori, komentari. Zagreb: Školska knjiga.
35. Resman, M. (2001). Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za suradnju. u: Silov, M. (ur.): Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu, Velika Gorica, Persona, 51-81.
36. Smith, S., Piele, P. (1997). School Leadership: Handbook for Excellence. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/96/6e.pdf
37. Staničić, S. (2000). Vođenje odgojno – obrazovne djelatnosti u školi (doktorska disertacija). Rijeka.
38. Staničić, S. (2002). Kompetencijski profil idealnoga ravnatelja. Slobodna pedagogika. Ljubljana, 168-183. br.1.
39. Staničić, S. (2003). Školski menadžment. Napredak, 144(3), 286-302.

40. Staničić, S. (2004). Ljudski potencijal u hrvatskom školstvu. U: Školski priručnik 2004./2005. Znamen, Zagreb, 159-166.
41. Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*, 8 (2): 515-533.
42. Staničić, S. (2007). Menadžment u obrazovanju – pravci razvoja, U: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (svezak 2.), (ur) Previšić, V., Šoljam N. N., Hrvatić, N., Zagreb. Hrvatsko pedagoško društvo.
43. Stilin, E. (2005). *Stilovi rada i kompetencije ravnatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: Adamić.
44. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham – Philadelphia, Open University Press.
45. Strugar V. (2002). *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. Republika Hrvatska, Ministarstvo prosvjete i športa.
46. Vican, D. i članovi vijeća za nacionalni kurikulum (2007). *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma*, :Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
47. Wahab, D.,H.,M.,D.(2008). *The Impact of Teachers Instructional Leadership Behaviour On PPSMI, Leadership in Learning Society*, Beijing, China, 184-203.
48. Zabukovec, V. (1997). Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustva. U: Vrgoč, H.(ur.), *Školsko i razredno-nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, 24 – 32.
49. <http://dokumenti.nevvo.hr/PISA/PISA/-kompetencije.dpf>, 2. 7. 2008.

LEADERSHIP EFFECTIVENESS IN PRIMARY SCHOOLS

Anđelka Peko, Vesnica Mlinarević i Vesna Gajger

Summary

Changes in schools are aimed at changes in organisational school development and in pedagogical leadership. This presupposes a logical demand for the intense professionalisation of headteachers and for their standards of competence. Are the head teachers of today ready to meet these demands and do they possess appropriate competences for effective leadership in school development?

This study searches for answers to the above questions. The paper attempts to answer the question about how teachers and school counsellors perceive the quality of school leadership, and it considers the hypothesis of the relations among the variables: leadership, school atmosphere, organisational effectiveness and job satisfaction. The empirical research was conducted on a sample of 265 respondents: 85 expert associates – school counsellors, and 180 teachers from 48 primary schools in the area of eastern Croatia. An instrument was applied in the research consisting of four scales: for the evaluation of leadership effectiveness; for the evaluation of school atmosphere; for the evaluation of organisational school leadership; and one question was posed for the evaluation of satisfaction with relationships and the job at school.

Considering the results, the existing qualifying system and the system for developing head teachers are analysed, and solutions for educational models in the area of educational and pedagogical leadership are suggested.

Key words: leadership, primary schools, headteacher